

Envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano

Ana Solange Rola¹, Feliciano Henriques Veiga²

1 EB 2,3 Professor Delfim Santos (Portugal)

² Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

solangerolafps@gmail.com, fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido apontado, pela literatura, como antídoto do insucesso e do abandono escolar, preditor do rendimento escolar e da conclusão da escolaridade e, ainda, sensível a variações nos fatores contextuais em que o aluno desenvolve as suas atividades. **Objetivos:** O presente estudo teve como objetivo averiguar a distribuição dos alunos, do 7º e do 9º ano, pelas dimensões afetiva e cognitiva do seu envolvimento na escola, e relacioná-las com fatores pessoais e escolares, como ano de escolaridade, género, rendimento escolar, e perceções dos alunos relativamente ao apoio da família e dos pares, à relação professor-aluno, ao controlo e relevância do trabalho escolar, e às suas aspirações e objetivos futuros. **Metodologia:** A amostra foi constituída por 217 alunos do 7.º e 9.º anos, de duas escolas da cidade de Lisboa, com sujeitos do género feminino e masculino. Na avaliação do EAE foi utilizado um questionário, denominado “Envolvimento dos Alunos na Escola – Versão de Estudo”. Na análise da relação do envolvimento com os fatores contextuais, utilizou-se uma tradução portuguesa do “Student Engagement Instrument” (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006). **Resultados:** Os resultados apontaram para níveis elevados nas dimensões do EAE, com especial relevância na componente cognitiva. Verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o EAE e o rendimento escolar, e entre as dimensões do EAE e os fatores contextuais perceções dos alunos relativamente ao apoio da família e dos pares, à relação professor-aluno, ao controlo e à relevância do trabalho escolar, e às suas aspirações e objetivos futuros. Foram detetadas diferenças estatisticamente significativas no EAE em função do género, mas não do ano de escolaridade. **Conclusão:** Estes resultados aproximam-se, em parte, de outros estudos realizados sobre esta temática e requerem posteriores desenvolvimentos. **Palavras-chave:** envolvimento dos alunos na escola, motivação, anos de escolaridade, fatores pessoais, fatores escolares.

Abstract

The students' engagement in school (SES) has been suggested by the literature as the antidote to school failure and dropout, predictor of academic achievement and school completion and also sensitive to changes in contextual factors in which the student develops their activities. The purpose of this study is to understand the way in which 7th and 9th grade students engage in school. The aim of this study is to ascertain the student distribution among the affective and cognitive dimensions of the engagement, and to relate these with personal and school factors, such as gender, school year, school performance, and students' perception of family and peer support in the learning process, teacher-student relationship, control and relevance of the school work, and their future goals and aspirations. The sample consisted of 217 students in 7th (47,0%) and 9th (53,0%) grades from two schools in Lisbon, both male and female. For the evaluation of students' engagement in school it was applied the questionnaire "Envolvimento dos Alunos na Escola – Versão de Estudo". For the analysis of the relation between the engagement and the contextual factors it was used a Portuguese translation of "Student Engagement Instrument" (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006). The results showed high levels in the dimensions of the SES, particularly in the cognitive dimension. Some positive and significant correlations were verified between the SES and school performance, and between the dimensions of the SES and the contextual factors, students' perception of family and peer support in the learning process, teacher-student relationship, control and relevance of the school work, and their future goals and aspirations. We identified statistically significant differences in the SES according to gender, but not to school year. These results are partially consistent with other studies in the area of study and require further developments.

Keywords: student engagement in school, motivation, school years, personal factors, school factors.

1. Introdução

O Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) tem sido apontado como antídoto do insucesso e do abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld & Parks, 2004); preditor do rendimento escolar e da conclusão da escolaridade (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003) e sensível a variações nos fatores do contexto em que o aluno desenvolve as suas atividades (Finn, Pannozzo & Achiles, 2003; Marks, 2000; Skinner & Belmont, 1993). A identificação dos fatores que o influenciam e a compreensão da forma como o favorecem ou limitam, possibilitam uma intervenção focalizada nesses fatores, com vista à promoção do EAE e do seu sucesso escolar. Os fatores escolares que influenciam o envolvimento dos alunos, apontados pela literatura, prendem-se com o contexto escolar. Ao nível do contexto da sala de aula (e.g. relações professor-aluno, relações entre pares,

objetivos de realização, expectativas de sucesso), ao nível da escola (e.g. formação de professores, envolvimento dos encarregados de educação, organização da escola para a aprendizagem) e, ainda, com as características das atividades escolares (e.g. se observadas como um desafio, consideradas interessantes e importantes; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Russel, Ainley & Frydenberg, 2005). O envolvimento é também influenciado pelas características do estudante e pelo seu historial pessoal, como o estatuto sócio-económico da família de pertença, educação parental e status ocupacional, etnicidade, idade e género dos estudantes. Apesar da multiplicidade de estudos que se tem verificado em torno do EAE, a literatura tem apresentado uma panóplia variada de definições e formas como tem sido operacionalizado e medido. A clarificação da definição do EAE continua, pois, a ser objeto de análise e de discussão.

2. Enquadramento conceptual

Neste estudo entende-se por *envolvimento dos alunos na escola* (EAE), um metaconstruto tridimensional composto pelas dimensões comportamental, cognitiva e afetiva (Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Lam, Wong, Yang & Liu, 2012). O *envolvimento comportamental* refere-se à participação dos alunos na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993) e nas atividades extracurriculares realizadas na escola (Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995). O aluno com elevado envolvimento comportamental é diligente nas atividades de aprendizagem [mostra esforço, persistência, intensidade e perseverança face a obstáculos] e é ativo nas atividades extracurriculares (Lee & Shute, 2009). O *envolvimento cognitivo* refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os alunos utilizam nas tarefas escolares, mais especificamente, refere-se à quantidade e tipos de estratégias de aprendizagem cognitivas que os alunos empregam no seu processo de aprendizagem (Walker, Greene & Mansell, 2006, cit. por Lam et al., 2012). Um aluno com elevado grau de envolvimento cognitivo, exerce um maior esforço mental, estabelece maior número de ligações entre as matérias, e atinge um nível mais profundo de compreensão e retenção das matérias (Weinstein & Mayer, 1986, cit. por Fredricks et al., 2004). O *envolvimento afetivo* refere-se aos sentimentos e reações afetivas do aluno, em relação à aprendizagem em geral (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), à escola que frequenta, aos professores e aos colegas (Voelkl, 1997). Os sentimentos sobre a aprendizagem são considerados manifestações da motivação intrínseca dos alunos, enquanto que os sentimentos em relação à escola, são reflexos da ligação do aluno à escola. Alunos com elevado envolvimento afetivo, gostam de aprender e adoram ir à escola (Lam et al., 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). Esta conceptualização do EAE evita sobreposições nas definições das dimensões, e na respetiva operacionalização, facilitando o estudo

da sua relação com fatores contextuais (internos e externos ao aluno) que o influenciam, bem como com os resultados potencialmente produzidos por este construto (Lam et al., 2012).

3. Objetivos

Este estudo pretende averiguar a distribuição dos alunos pelas dimensões afetiva e cognitiva do envolvimento escolar; estudar a relação entre as dimensões do EAE quer com o seu rendimento escolar, quer com os fatores contextuais perceção dos alunos do apoio da família e dos pares na aprendizagem, da relação Professor-Aluno, dos seus objetivos e aspirações futuras e do seu controlo e relevância do trabalho escolar, e perceber se existem diferenças significativas no EAE quanto ao género e ao ano de escolaridade.

4. Metodologia

4.1 Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 217 sujeitos de duas escolas da zona urbana de Lisboa, do género feminino (53%) e masculino (47%), do 7º ano (47%) e do 9º ano (53%), e com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Foram aplicados inquéritos no 2º período do ano letivo 2010/2011, em sala de aula e por professores das turmas, depois de obtidas as autorizações da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e dos diretores das escolas. Os alunos colaboraram voluntariamente e com a garantia de anonimato e confidencialidade do processo.

4.2 Instrumentos e procedimentos

Para a averiguação da distribuição dos alunos nas dimensões do envolvimento foi utilizado o Questionário Envolvimento dos alunos na escola – Versão de estudo. Para a sua construção, selecionou-se a “*Student Engagement in School Scale*”, SESS, criada e desenvolvida por Lam e Jimerson (2008) no âmbito do projeto internacional “*Exploring Student Engagement in Schools Internationally*”. A SESS é uma escala multidimensional, constituída por 14 itens, com respostas de autorrelato sobre a ocorrência de comportamentos específicos de envolvimento. Apresenta uma escala tipo Likert, com as cinco opções de resposta, *discordo totalmente*, *discordo*, *não concordo nem discordo*, *concordo*, e *concordo totalmente*.

Esta escala foi adaptada para Portugal por Veiga, Pavlovic, García e Ochoa, tendo apresentado boas qualidades psicométricas, revelando-se relevante para a investigação e para a prática psico-educacional, na avaliação do envolvimento dos alunos em escolas portuguesas (Veiga, 2010). A versão final deste instrumento, aplicado à amostra do presente estudo, apresentou um valor do coeficiente *alfa* de ,843.

Para o estudo da relação do EAE com fatores contextuais, optou-se pelo “*Student Engagement Instrument*”, SEI, da autoria de James Appleton, Sandra Christenson, Dongjin Kim e Amy Reschly (2006). É um instrumento constituído por 33 itens de auto-relato referentes a duas dimensões do *envolvimento dos alunos na escola*: envolvimento cognitivo e afetivo. Apresenta, no que se refere ao envolvimento afetivo, nove itens para a *relação professor-aluno*, quatro para o *apoio da família para a aprendizagem*, seis para o *apoio dos pares para a aprendizagem*; e no que se refere ao envolvimento cognitivo, apresenta nove itens para o *controlo e relevância do trabalho escolar* e cinco para as *aspirações e objetivos futuros* dos alunos. Os alunos indicam o seu nível de acordo com cada afirmação que constitui o item, usando uma escala tipo Likert de 4 pontos, variando desde 1- concordo totalmente a 4- discordo totalmente. Trata-se de um instrumento cujo objetivo é, para os autores, medir o envolvimento dos alunos, no sentido generalizado do termo, não focando aspetos mais específicos do construto como tarefas/atividades específicas ou disciplinas. Do estudo das propriedades psicométricas do SEI em diferentes momentos e amostras, os autores concluíram que o instrumento mede os mesmos subtipos de envolvimento através dos anos e géneros, de uma forma similar e com uma precisão similar (Betts, Appleton, Reschly, Christenson & Huebner, 2010). Os fatores integrantes deste instrumento são considerados, neste estudo, facilitadores do *envolvimento dos alunos na escola* e não seus indicadores (como defendem os autores), razão pela qual foi selecionado para estudar a relação entre o EAE e os fatores contextuais considerados. A versão adaptada do SEI apresentou um valor do coeficiente *alfa* de ,859.

5. Resultados

No que se refere à distribuição dos alunos pelas dimensões do seu envolvimento na escola, os resultados mostram que a maior parte dos alunos concordou com todos os itens contendo indicadores de envolvimento positivo ao nível cognitivo e afetivo, com uma maior expressão na componente cognitiva.

É possível observar, na Tabela 1, que os valores patentes na dimensão cognitiva do envolvimento se revelam, de uma forma geral, superiores aos registados na dimensão afetiva na mesma coluna de opção 2 (“Concordo ou concordo totalmente”), surgindo na dimensão afetiva, os valores mais elevados do que o observado na dimensão cognitiva no que se refere à coluna de opção 1 (“Discordo

totalmente ou discordo”). Estes resultados evidenciaram comportamentos e emoções relatados pela grande maioria dos alunos indicativos de um nível positivo do seu envolvimento cognitivo, caracterizado pela qualidade de processamento de informação (Walker, Greene & Mansell, 2006, cit. por Lam et al., 2012), e afetivo, caracterizado pelos sentimentos e emoções dos alunos em relação à aprendizagem e à escola em geral (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). Da observação da distribuição dos alunos pela dimensão cognitiva uma percentagem significativa dos alunos da amostra declarou tentar perceber como se relacionam as matérias que aprendem na escola com o que já sabem e com o que já aprenderam noutras aulas, o que sugere uma utilização de estratégias cognitivas de *elaboração*, segundo Boruchovitch (1999). Uma percentagem menor, mas ainda significativa dos alunos, afirmou tentar pensar primeiro nas matérias por forma a identificar aquilo que é suposto aprender e tentar combinar de formas novas os elementos diferentes da matéria, sugerindo a utilização de estratégias cognitivas de *organização* e a tentativa dos alunos em prestar atenção aos temas principais e princípios organizacionais das matérias a aprender. No entanto, cerca de 20% dos alunos referiram não utilizar estas estratégias de aprendizagem, levantando a hipótese desses alunos poderem, em sua substituição, privilegiar a utilização de estratégias cognitivas de processamento mais superficiais como as de repetição da informação escolar (estratégias cognitivas de ensaio).

Tabela 1. Distribuição dos alunos pelos itens do envolvimento na escola.

ENVOLVIMENTO		1	2
		(%)	(%)
Cognitivo	B01. Tento relacionar o que já sei com as coisas que estou a tentar aprender na escola.	4,6	95,4
	B02. Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	7,9	92,1
	B03. Quando estou a aprender matérias da escola tento associá-las ao que aprendi noutras aulas.	16,7	83,3
	B04. Tento pensar nas matérias e, depois, decidir o que é suposto aprender delas.	20,9	79,1
	B05. Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	12,4	87,6
	B06. Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes elementos da matéria.	20,2	79,8
Afetivo	B07. Estou orgulhoso por pertencer a esta escola.	27,9	72,1
	B08. Estou feliz por estar nesta escola.	25,9	74,1
	B09. Gosto da minha escola.	26,8	73,2
	B10. Gosto do que estou a aprender na escola.	20,4	79,6
	B11. Gosto de aprender coisas novas nas aulas.	9,7	90,3
	B12. Estou muito interessado em aprender.	15,2	84,8

Legenda: 1 — Discordo totalmente/Discordo, 2 - Concordo /Concordo totalmente.

Dos resultados relativos ao envolvimento dos alunos na sua dimensão afetiva, sobressaía o seu prazer pela aprendizagem, considerado por Lam et al. (2012) uma manifestação da motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem. A maior parte dos alunos declarou gostar da sua escola, sentir-se feliz por lá estar e referiu sentir orgulho por a ela pertencer, refletindo a sua ligação à escola. São alunos que gostam de aprender e de ir à escola revelando um elevado grau de envolvimento afetivo segundo a perspetiva de Lam et al. (2012) e de outros autores (Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). No entanto, os resultados também revelaram que cerca de um quarto dos alunos da amostra inquirida não sente o mesmo, indiciando não estar envolvida emocionalmente com a escola e com a aprendizagem. Estes alunos poderão estar numa posição de alienação ou mesmo de desafeto emocional da escola, constituindo um motivo de preocupação. Na base desta situação poderão estar sentimentos de solidão, exclusão ou desconforto experienciados pelos alunos quando estão na escola. Estes resultados conjugam-se, em parte, com os apresentados por Willms (2003) no relatório PISA, o qual concluiu que cerca de 20% dos alunos portugueses apresentava baixos níveis de pertença à escola.

De realçar ainda que os valores da percentagem de alunos que concordam/concordam completamente com itens contendo indicadores de envolvimento positivo são iguais ou superiores a 72,1% da amostra inquirida, havendo mesmo itens com valores compreendidos entre 90,3% e 95,4% (B01, B02 e B11). Com maior percentagem de menor concordância, na coluna 1 (“Discordo/Discordo totalmente”), observam-se os itens B07 com 27,9%, B08 com 25,9%, e o item B09 com o valor de 26,8%.

Na relação entre as dimensões do *envolvimento dos alunos na escola* e o seu *rendimento escolar* observou-se, em termos globais, uma correlação positiva e significativa entre o EAE e o seu rendimento escolar (cf. Tab. 2), na mesma linha de estudos anteriores (Fredricks et al., 2004; Lam et al., 2012).

Tabela 2. Correlações entre as dimensões do envolvimento dos alunos na escola e o rendimento escolar

	Correlações de Spearman	Rendimento escolar					
		Mat.	Português	História	Ciências	Total Rend.	Ret.
Envolvimento	Dimensão Cognitiva	,134 (N=203)	,195** (N=204)	,275** (N=201)	,162* (N=199)	,234** (N=197)	-,023 (N=206)
	Dimensão Afetiva	,095 (N=202)	,155* (N=203)	,103 (N=199)	,177* (N=198)	,170* (N=195)	-,062 (N=205)
	Total Envolvimento	,136 (N=198)	,199** (N=199)	,213** (N=196)	,214** (N=194)	,228** (N=192)	-,031 (N=201)

Legenda: *p < ,05; **p < ,01; Mat. – Matemática; Total Rend. – Total Rendimento; Ret. – Retenções;

A dimensão cognitiva do EAE correlacionou-se positiva e significativamente com o rendimento dos alunos nas disciplinas de Português ($p_{202} = ,195, p < ,01$), História ($p_{199} = ,275, p < ,01$) e Ciências ($p_{197} = ,162, p < ,05$), enquanto que a dimensão afetiva apenas se correlacionou positiva e significativamente com o rendimento dos alunos nas disciplinas de Português ($p_{201} = ,155, p < ,05$) e de Ciências ($p_{196} = ,177, p < ,05$), surgindo uma associação mais forte entre a primeira dimensão e o rendimento escolar ($p_{195} = ,234, p < ,01$), do que entre a segunda dimensão e a mesma variável ($p_{193} = ,170, p < ,05$). Estes resultados vão ao encontro dos observados por Finlay (NCSE, 2006), os quais apontaram para uma relação mais forte entre a dimensão cognitiva do envolvimento e a realização escolar, do que as verificadas no seu estudo com as restantes dimensões. Estudos anteriores já haviam apontado para uma associação positiva entre a utilização de estratégias autorreguladoras, nas quais se incluem as estratégias de aprendizagem cognitivas, e uma melhor *performance* nos resultados académicos (Oliveira, 2008, cit. por Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2011; Onatsu-Arvilommi, Nurmi & Aunola, 2002, cit. por Oliveira et al., 2011).

Os resultados referentes à relação entre a dimensão afetiva e o rendimento escolar conjugam-se, em parte, com as correlações baixas e inconsistentes entre esta dimensão e as notas (*grades*), encontradas em estudos que relacionaram esta dimensão do EAE e o seu rendimento. Poucos estudos têm evidenciado a relação direta entre o sentimento de pertença à escola e a realização escolar, mas alguns têm sugerido que o sentimento de pertença influencia a realização através dos seus efeitos na componente comportamental do envolvimento (Osterman, 2000, cit. por Voelkl, 2012), o que poderá estar na base da justificação dos resultados obtidos. Relativamente à variável retenções, verificaram-se correlações negativas não significativas entre esta variável e as dimensões cognitiva e afetiva do EAE, assim como, em termos globais, entre o EAE e as retenções. A ausência de significância estatística ficou aquém da expectativa. No entanto, estes resultados podem encontrar justificação na baixa percentagem de alunos com retenções na amostra.

No que se refere à relação entre as dimensões do *envolvimento dos alunos na escola* e os *fatores contextuais* considerados, verificou-se uma correlação positiva significativa entre as dimensões do envolvimento e todos os fatores contextuais estudados quer a nível individual, quer em termos globais. Analisando a Tabela 3 e direcionando a observação pela perspetiva da influência mais marcante de cada contexto sobre as dimensões do EAE, verifica-se que os fatores Relação Professor-Aluno, Controlo e Relevância do Trabalho Escolar e Apoio dos Pares na Aprendizagem apresentam um valor de correlação superior com a dimensão afetiva ($p_{189} = ,472, p < ,01$; $p_{194} = ,416, p < ,01$; $p_{197} = ,313, p < ,05$, respetivamente) do que com a cognitiva ($p_{191} = ,304, p < ,01$; $p_{194} = ,352, p < ,01$; $p_{197} = ,232, p < ,01$, respetivamente). Já os fatores Objetivos e Aspirações Futuras e Apoio da Família na Aprendizagem surgem mais fortemente associados à dimensão cognitiva ($p_{201} = ,404, p < ,01$ e p_{204}

= ,347, $p < ,01$, respetivamente) do que à dimensão afetiva ($p_{201} = ,351$, $p < ,01$ e $p_{206} = ,253$, $p < ,01$, respetivamente).

Tabela 3: Correlações entre as dimensões do envolvimento dos alunos na escola e os fatores contextuais considerados

	Correlações de Pearson	Envolvimento		
		Dimensão Cognitiva	Dimensão Afetiva	Total Env
Fatores Contextuais	Relação Professor-Aluno (TSR)	,304** (N=193)	,472** (N=191)	,482** (N=188)
	Apoio dos Pares na Aprendizagem (PSL)	,232** (N=199)	,313* (N=199)	,343** (N=195)
	Apoio da Família na Aprendizagem (FSL)	,347** (N=206)	,253** (N=208)	,352** (N=202)
	Objetivos e Aspirações Futuras (FOA)	,404** (N=203)	,351** (N=203)	,437** (N=199)
	Controlo e relevância do Trabalho Escolar (CRSW)	,352** (N=196)	,416** (N=196)	,463** (N=193)
	Total SEI	,480** (N=170)	,540** (N=169)	,605** (N=168)

Legenda: * $p < ,05$; ** $p < ,01$

A variável *relação professor-aluno* foi medida através da resposta a itens contendo indicadores como o sentimento de justiça no tratamento e nas regras estabelecidas, na disponibilidade, atenção e no cuidado prestado pelos professores, bem como a segurança sentida pelos alunos na relação que estabelecem com os professores. As correlações positivas e significativas verificadas entre esta variável e as duas dimensões do EAE confirmam o que a investigação tem mostrado sobre a influência do apoio dos professores no envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos. A criação, pelo professor, de um ambiente de aprendizagem, caracterizado pelo respeito, cuidado, de apoio social e à autonomia dos alunos, tem sido associado à promoção do envolvimento afetivo e cognitivo dos mesmos (Stipek, 2002, cit. por Fredricks et al., 2004). Estudos haviam associado as perceções positivas dos alunos relativamente à sua relação com os professores e as emoções escolares positivas por si experienciadas (Roeser, Midgley & Urdan, 1996, cit. por Fredricks et al., 2004). Blumenfeld e Meece (1988) verificaram que a apresentação pelos professores de trabalhos desafiantes e a sua pressão sobre os alunos para a compreensão da matéria surgiram associados a uma maior utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas pelos alunos.

A variável *apoio dos pares na aprendizagem* foi medida através da resposta a itens contendo indicadores como ter colegas da escola que são considerados amigos que se preocupam e respeitam o que o aluno diz, mostrando-se disponíveis quando necessário. Os resultados obtidos eram expectáveis principalmente numa fase de desenvolvimento correspondente ao período da adolescência, no qual se torna mais evidente a influência entre pares nas suas vidas académicas e sociais. Estudos já haviam concluído sobre a associação positiva entre a aceitação dos pares e a persecução de objetivos pró-sociais académicos, como a partilha, ajuda e cooperação (Wentzel, 1991, cit. por Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003) das quais poderá resultar um enriquecimento do repertório e uma utilização mais flexível de estratégias de aprendizagem cognitivas; a perceção positiva da aceitação dos pares foi também associada ao bem-estar do aluno, com um papel importante na atenuação dos níveis de ansiedade e de depressão experienciados pelos alunos na escola (Wentzel, 1994).

O *apoio da família na aprendizagem* do aluno foi medido através da resposta a itens contendo indicadores como a disponibilidade da família para ajudá-lo quando este necessita e quando tem problemas a resolver na escola; o seu papel encorajador quando pede ao aluno que se esforce, mesmo quando este experiencia momentos mais difíceis e a valorização do sucesso escolar do aluno. Os resultados acordaram com o que a investigação tem mostrado sobre a influência desta variável no envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos. Com efeito, crianças cujos pais conversam regularmente sobre assuntos escolares (e.g. sucessos e fracassos escolares nos trabalhos ou nas relações interpessoais), que mostram disponibilidade para ouvir e que oferecem apoio e encorajamento nas situações mais difíceis, tendem a apresentar uma orientação motivacional para os objetivos de aprendizagem e tendem a aplicar estratégias de processamento cognitivo de carácter mais profundo (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008), pelo que têm uma maior probabilidade de apresentar níveis mais elevados de envolvimento nas tarefas e de obter um melhor desempenho escolar do que aquelas cujos pais raramente conversam com eles (Anderman & Patrick, 2012). Furrer e Skinner (2003), obtiveram no seu estudo resultados que apontaram para o papel fortemente preditor do sentido de vínculo aos pais no envolvimento escolar das crianças, nomeadamente no envolvimento afetivo ao promover o desejo das crianças de estarem concentradas na sala de aula.

A variável *controlo e relevância do trabalho escolar* foi medida através da resposta a itens contendo indicadores como a perceção dos alunos relativa ao controlo sobre os processos e os resultados da sua aprendizagem. Os resultados vêm ao encontro do que era esperado, uma vez que aos alunos com o sentimento de controlo sobre a sua aprendizagem foi associada uma tendência para despender maior esforço e persistir mais tempo no trabalho escolar (Shunk, 2000, cit. por Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008), assim como uma maior motivação para a realização e uma orientação preferencial para objetivos de aprendizagem, apresentando mais provavelmente níveis superiores de envolvimento escolar (Anderman & Patrick, 2012).

A variável *aspirações e objetivos futuros* foi medida através da resposta a itens contendo indicadores como a vontade de continuar a estudar depois do 12º ano, a valorização da formação escolar como instrumento para atingir os seus objetivos e criar oportunidades de futuro, bem como o reconhecimento da importância de obter formação superior. Os resultados obtidos conjugam-se com estudos efetuados sobre o desenvolvimento da Perspetiva Temporal de Futuro nos alunos [capacidade cognitiva para antecipar resultados a longo termo], segundo os quais os alunos que se apercebem e interiorizam a mais-valia que os resultados escolares possam vir a ter nas suas vidas, têm uma maior probabilidade de atribuir significado e relevância às atividades académicas, de controlar o seu trabalho escolar e de desenvolver e otimizar recursos ao nível cognitivo, afetivo e comportamental, conducentes à obtenção de melhores resultados escolares (Van Calster, Lens & Nuttin, 1991, cit. por Andriessen, Phaet & Lens, 2006).

Os resultados obtidos relativamente ao EAE em função do *género*, não apontaram para uma diferença estatisticamente significativa entre os géneros feminino e masculino no envolvimento afetivo, mas sim no envolvimento cognitivo. O teste Mann-Whitney foi utilizado para ensaiar a hipótese nula da igualdade das duas distribuições do envolvimento nos rapazes e nas raparigas. Verificou-se uma diferença estatisticamente significativa no envolvimento cognitivo entre os géneros feminino e masculino ($p = ,048$). Considerando os valores médios dos dois grupos feminino ($M_F=18,5$) e masculino ($M_M=19,2$), este resultado indicou que os rapazes apresentam valores de envolvimento cognitivo que tendem ser superiores aos das raparigas, o que veio no sentido contrário do que era esperado. Estudos têm revelado serem as raparigas a mostrar um maior sentimento de pertença à escola, a tender a valorizar mais a escola e a adotar uma orientação para objetivos de aprendizagem, do que os rapazes (Voelkl, 1997), apesar da influência da percepção do sentimento de vínculo no envolvimento ter sido superior para os rapazes, especialmente no que se refere ao vínculo aos professores (Furrer & Skinner, 2003). Por outro lado, apresentam uma maior tendência para sentimentos de ansiedade do que os rapazes (Gibbs & Poskitt, 2010). Estudos consistentes em todos os ciclos de escolaridade concluíram, também, que as raparigas mostram níveis superiores aos dos rapazes de envolvimento académico (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992; Lee & Smith, 1995). No entanto, Marks (2000) apontou um fator que poderá ajudar a explicar, pelo menos em parte, os resultados obtidos neste estudo: o apoio social para a aprendizagem reduz substancialmente o efeito diferencial do género feminino no envolvimento. De referir, ainda, estudos apontados por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011), que obtiveram resultados contraditórios no que se refere à relação encontrada entre as diferenças de género e a utilização de estratégias de aprendizagem (Cruvinel, 2002; Oliveira et al., 2011).

Para perceber as diferenças no EAE em função do *ano de escolaridade*, foi utilizado o teste Mann-Whitney para ensaiar a hipótese nula da igualdade das duas distribuições do envolvimento nos alunos do 7º e do 9º ano. Relativamente à variável envolvimento cognitivo, as duas distribuições (7º e 9º

anos) foram consideradas estatisticamente indistinguíveis ($p = ,456$), sucedendo o mesmo com a variável envolvimento afetivo ($p = ,812$). Assim, nas dimensões cognitiva e afetiva do EAE, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade 7º e 9º ano. Seria expectável a observação de menores níveis de envolvimento nos alunos do 9º ano do que nos alunos do 7º ano, devido à conhecida deterioração contínua do interesse dos alunos, do seu entusiasmo e da sua motivação intrínseca para a aprendizagem ao longo da sua carreira escolar (Wigfield et al, 2006 cit. por Skinner et al, 2008). A não diferenciação no EAE nas suas componentes cognitiva e afetiva poderá ser eventualmente explicada pelo facto do 9º ano corresponder, em Portugal, a um ano de final de ciclo. Os alunos já contam com três anos de habituação aos novos currículos e às novas exigências e a existência de exames finais poderão ter possíveis repercussões na atenuação do diferencial nas dimensões cognitiva e afetiva do EAE, entre os dois anos de escolaridade.

6. Conclusões

Os resultados permitiram concluir que a grande maioria dos alunos inquiridos se encontrava envolvida na escola ao nível cognitivo e afetivo, especialmente ao nível cognitivo. A maioria declarou tentar utilizar diferentes tipos de estratégias de aprendizagem cognitiva, o que permitiu inferir um nível positivo do seu envolvimento cognitivo; e revelou sentimentos de gosto pela aprendizagem e pela escola que frequentavam, concluindo-se sobre o seu nível positivo de envolvimento afetivo. No entanto, uma percentagem ainda significativa dos alunos (cerca de um quarto da amostra) declarou não sentir orgulho por pertencer à sua escola, ou felicidade por lá estar, revelou não gostar da sua escola ou do que nela está a aprender, concluindo-se sobre um possível estado de desafeto emocional na escola e/ou na aprendizagem. Estes resultados apontam para uma consciencialização da necessidade de intervenção ao nível afetivo (e não tanto cognitivo, para os alunos desta amostra) para a promoção do seu envolvimento escolar. Os alunos com um maior envolvimento na escola, quer cognitivo quer afetivo, são também os que tendem a ter maior rendimento escolar. Os resultados permitiram ainda concluir que os alunos que apresentam um maior envolvimento escolar cognitivo e afetivo, tendem também a ser aqueles que: percebem uma melhor relação com o professor e um maior apoio por parte dos pares e da família na sua aprendizagem; mais desejam e objetivam uma formação escolar mais longa; percebem um maior controlo sobre o seu trabalho escolar, e mais reconhecem a sua relevância. Os rapazes nesta amostra apresentaram um maior envolvimento cognitivo do que as raparigas, não havendo diferenças significativas em função do género no seu envolvimento afetivo. Considerou-se como eventual explicação, a hipótese do apoio social para a aprendizagem dos alunos da amostra, ter reduzido substancialmente a diferenciação entre os géneros. Os alunos do 7º ano

apresentaram níveis de envolvimento cognitivo e afetivo semelhantes aos dos alunos do 9º ano, equacionando-se o facto do 9º ano corresponder a um ano de exames como possível justificação para estes resultados.

Este estudo teve uma natureza correlacional e não experimental, pelo que não se puderam extraír relações causais, e o seu carácter transversal não permitiu estudar diferenciações temporais do EAE. Das limitações deste estudo derivam sugestões de continuidade do mesmo. Dando resposta à necessidade de investigação em Portugal, poderiam ser exploradas diferenciações na distribuição do EAE e na importância relativa dos fatores contextuais que influenciam esse envolvimento, entre os alunos dos vários ciclos do ensino básico e do secundário, de escolas públicas ou privadas, de meios rurais ou citadinos, e diferentes contextos sócio-culturais. Como nota final, reforça-se a ideia de que a compreensão da dinâmica do EAE, e das formas de o promover, possibilitará aos Professores e Psicólogos Escolares, intervir por forma a diminuir as desvantagens que os Alunos trazem no momento em que atravessam os portões da escola e, assim, promover o seu Envolvimento Escolar e o seu sucesso na escola e fora dela.

Nota:

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social- do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2012, intitulada “Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 7º e do 9º anos”, com orientação do segundo autor.

Referências

- Anderman, E., & Patrick, H.** (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 173-192). New York: Springer Science.
- Andriessen, I., Phaet, K., & Lens, W.** (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 827-850.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A.** (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S.** (2010). A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 84-93. doi: 10.1037/a0020259
- Birch, S., & Ladd, G.** (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

- Blumenfeld, P. C., & Meece, J. L. (1988).** Task factors, teacher behavior, and students' involvement and use of learning strategies in science. *Elementary School Journal*, 88, 235–250.
- Boruchovitch, E. (1999).** Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (002), Brasil, Puerto Alegre: Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991).** Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. (Vol 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finn, J. D. (1989).** Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992).** Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29, 141–162.
- Finn, J., Pannozzo, G., & Achilles, C. (2003).** The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368. Retirado de http://andrewvs.blogs.com/usu/files/the_whys_of_class_size.pdf
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995).** Disruptive and inattentive withdrawn behaviour and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421–454.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H. (2004).** School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Retirado de <http://www.jstor.org/pss/3516061>
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003).** Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003).** Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010).** Student engagement in the middle years of schooling (years 7-10): A literature review. Recuperado a 6 de Maio de 2011 de URL: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/student-engagement-in-the-middle-years-of-schooling-years-7-10-a-literature-review>
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003).** Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Lam, S., & Jimerson, S. (2008).** Exploring student engagement in school internationally. The international school psychology survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13, July.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012).** Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer Science.

- Lee, J., & Shute, V. (2009).** The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University. Recuperado do URL: http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf
- Lee, V., & Smith, J. (1995).** Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270. Retirado de http://www.units.muohio.edu/eduleadership/FACULTY/quantz/lee_smith.pdf
- Marks, H. (2000).** Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- NCSE (National Center for School Engagement). (2006).** *Quantifying school engagement: research report*. An initiative of the Colorado Foundation for Families and Children. Recuperado a 12 de Junho de 2011 de URL: <http://www.schoolengagement.org/TruancyPreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/111.pdf>
- Oliveira, K., Boruchovitch, E., & Santos, A. (2011).** Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: Análise por gênero, série escolar e idade. , 42(1), *Psico*, 98-105. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/6273/6305>
- Russell, V.J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005).** Schooling issues digest: Student motivation and engagement. Recuperado do URL: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003).** Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993).** Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581. DOI: 10.1037//0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C., & Marchand, G. (2008).** Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765-781. DOI: 10.1037/a0012840
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012).** Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Veiga, F. H. (2010).** Escala de envolvimento dos alunos na escola: Primeiros elementos da adaptação portuguesa da “*Student Engagement in School Scale*”. Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos – Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN – 978-972-8746-87-2.
- Voelkl, K. E. (1997).** Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 94-318.
- Voelkl, K. E. (2012).** School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). New York: Springer Science.

- Wentzel, K. R.** (1994). Relation of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173–182. DOI: 10.1037//0022-0663.86.2.173
- Willms, J.D.** (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V.** (2008). *Psychology in education*. Bristol: Pearson Longman.